



## CONSIDERACIONES CONCEPTUALES SOBRE EL DESARROLLO MUSICAL Y SUS IMPLICACIONES EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MUSICAL ECUATORIANO

CONCEPTUAL CONSIDERATIONS ON MUSICAL DEVELOPMENT AND ITS IMPLICATIONS IN THE ECUADORIAN SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION

P. David Encalada  
University of Miami (Estados Unidos)

Recibido: 01 de junio de 2014  
Aceptado: 30 de junio de 2014

### Resumen:

*Este artículo ofrece consideraciones contextuales y teóricas sobre el desarrollo musical y sus implicaciones. Esta investigación busca delinear los aspectos necesarios para la organización de un sistema de educación musical en Ecuador, en el ámbito de la formación general y la especializada. Se incluye la clarificación de conceptos relativos al desarrollo musical, descripciones de las pruebas de habilidad musical de Carl Seashore, Herbert Wing y Edwin Gordon, una revisión de los resultados y discusiones vigentes sobre desarrollo musical y sus respectivas implicaciones en la realidad específica de este país.*

**Palabras clave:** Desarrollo musical, sistema, educación, habilidad, Ecuador.

### Abstract:

*The aim of this article is to offer contextual and theoretical considerations about musical development and its implications. This paper draws attention to outlining the necessary aspects to be considered by state entities in Ecuador while organizing a system of music education applied in the general school and in specialized musical institutions. A clarification of concepts related to musical development historically misconceived, a description of Carl Seashore's, Herbert Wing's and Edwin Gordon's musical ability measure tests, and a review of recent findings and discussion will be included together with the implications of the subject into the reality of this specific country.*

**Keywords:** Musical development, system, education, ability, Ecuador.

\* \* \* \* \*

## 1. Introducción

Históricamente, varios términos relacionados con el desarrollo musical han sido concebidos de forma inexacta, aspecto que ha influenciado en el diseño curricular y organizativo de las instituciones de educación musical. Y es que “la habilidad musical tiene una naturaleza elusiva”<sup>1</sup>, pudiendo ser interpretada en base a una diversidad de criterios. Este hecho implica que la elucidación de los componentes de la habilidad musical varía en función de las perspectivas en que se conceptualizan, definen y miden. Usualmente la habilidad musical ha sido asociada a conceptos tan diversos como musicalidad, talento, potencial, capacidad o rendimiento musical.

Con la finalidad de comprender adecuadamente las implicaciones conceptuales del presente artículo, es necesario delimitar las diferencias y límites de tales términos: (1) debemos entender la musicalidad como la capacidad de responder, reaccionar y apreciar los estímulos musicales, una capacidad presente en todo individuo desde una perspectiva biológica, cultural, social y estética; (2) habilidad por su parte se refiere a la competencia para completar una actividad particular; (3) talento implica un alto nivel y potencial para dicha habilidad; (4) capacidad musical es la predisposición genética y fisiológica para desarrollarse exitosamente en esta área específica de conocimiento; (5) la aptitud musical está basada en las condiciones de dicha capacidad en relación a las influencias ambientales propicias para el aprendizaje musical; y (6) rendimiento musical entendido como el nivel de logro obtenido luego del proceso educativo musical.

Estudios realizados por Anastasia y Levee (1960), Sloboda, Hermelin y O'Connor (1985), y Sergeant y Thatcher (1974)<sup>2</sup>, han concluido respectivamente que *idiots savant*<sup>3</sup> pueden tener habilidad musical elevada y que personas altamente musicales son generalmente inteligentes, pero que no todas las personas con inteligencia aguda son altamente musicales, hechos que, relacionados con la concepción de Gardner<sup>4</sup> sobre la música como un tipo de inteligencia independiente y determinado, conducen al supuesto de que la habilidad musical está presente en todos los seres humanos. Gembris<sup>5</sup> aclara esta noción mediante la presentación de estadísticas perceptuales relacionadas con la inteligencia infiriendo que: (1) el 68% de las personas tienen una inteligencia promedio; (2) el 14% es más inteligente que ese promedio y el 14% es menos inteligente que ese promedio; y (3) que aproximadamente el 2% de los individuos de la población son altamente dotados y el 2% son pobremente dotados. En consecuencia, todo individuo posee aptitud musical de la misma manera en que toda persona posee inteligencia en uno u otro grado.

Aunque el desarrollo de la aptitud e inteligencia musical como aspecto esencial del proceso educativo de cada individuo ha sido profusamente fundamentado, abogado y posicionado a lo largo de la historia moderna y contemporánea, la formación de músicos profesionales sobre todo en áreas interpretativas o sus relacionadas, sigue siendo un tema

---

<sup>1</sup> E. Radocy, y J. David Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Segunda Edición, (Springfield-Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1998), 297.

<sup>2</sup> Citados en Rudolf E. Radocy, y J. David Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Segunda Edición, (Springfield-Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1998).

<sup>3</sup> Designación inglesa para individuos con capacidades mentales distintas al promedio poblacional, que muestran aptitud excepcional para un determinado campo.

<sup>4</sup> Howard Gardner, *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, (New York: basic Books, 1983).

<sup>5</sup> Heiner Gembris, “The Development of Musical Abilities,” en *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson (New York: Oxford University Press, 2002), 487-508.

por resolver en países y sociedades con presupuestos limitados para la implementación de programas de instrucción musical instrumental. De hecho, esta problemática requiere de la estructura estatal una solución altamente operativa, práctica y efectiva, con el fin de cumplir con su responsabilidad de instruir y formar músicos profesionales. Por lo tanto, es crucial delinear políticas y estrategias sostenibles para lograr este objetivo eficaz y productivamente, razón por la cual las instituciones de educación musical especializada requieren seguir procedimientos fundamentados para la selección de individuos que después de una efectiva instrucción musical puedan alcanzar un perfil profesional.

## 2. Discusión

Shleuter-Dyson y Gabriel (1968), Deutsch (1982) y Boyle (1992)<sup>6</sup> desarrollaron estudios con el propósito de resumir y revisar investigaciones enfocadas en la medición de aspectos específicos de la habilidad musical<sup>7</sup>. Estas investigaciones han influido en: (1) la proliferación de pruebas de medición, y (2) la selección de estudiantes de música en base únicamente a los resultados de dichas pruebas.

Algunos de los métodos de medición más influyentes son los de Kwalwasser y Dykema (1930), Bentley (1966), Drake (1954), Seashore (1939), Wing (1961) y Gordon (1965), quienes crearon pruebas específicas a partir de una diversidad de enfoques, siendo las tres últimas objeto de descripción con fines de ejemplificación para el presente artículo. La prueba “Medidas de Talento Musical de Seashore” (*Seashore Measures of Musical Talent*) está estructurada en la concepción que Seashore tenía sobre habilidad musical en base a la relación de discriminaciones sensoriales. Su procedimiento consiste en comparar dos sonidos electrónicos diferentes en cuanto a tono, volumen, duración y timbre. Ambos sonidos difieren en un intervalo mínimo de 9 cents en tono, un mínimo de 0.5 db. en intensidad, pudiendo en timbre presentar una disminución mínima de 0.7 db. en el tercer parcial y un incremento mínimo de 4.0 db. en el cuarto parcial. La prueba también incluye una sección de reconocimiento de ritmos y patrones tonales cuyas diferencias deben ser determinadas por el individuo luego de dos rendiciones. Mediante experimentaciones, Wyatt (1945)<sup>8</sup> demostró que la capacitación musical formal mejora sustancialmente los resultados de cualquier individuo en la prueba. La teoría de Seashore está enfocada en la noción de que la habilidad musical es un factor innato, hecho objetado por Mursell quien mantuvo que la misma puede ser desarrollada y mejorada con instrucción.

Las Pruebas Estandarizadas de Inteligencia Musical (*Standardized Tests of Musical Intelligence*) de Wing tienen por su parte un enfoque más musical. Los sonidos son ejecutados en un piano y la prueba contiene siete secciones independientes enfocadas en memoria, acentos rítmicos, armonía, intensidad, fraseo, análisis de acordes y tono. Aunque el procedimiento de comparación es igualmente esencial, este test requiere una desarrollada memoria inmediata con el fin de determinar si un tono es más agudo o más grave en un mismo acorde tocado dos veces, o para identificar cual tono es diferente después de dos ejecuciones de una serie de tres a diez sonidos. Wing concibió la

---

<sup>6</sup> Citados en Mark Runfola, y Keith Swanwick, “Developmental Characteristics of Music Learners,” en *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson (New York: Oxford University Press, 2002), 373-397.

<sup>7</sup> Keith Swanwick, “Musical Development: Revisiting a Generic Theory,” en *MENC Handbook of Research on Music Learning, Volume 1: Strategies*, editado por R. Colwell y P. R. Webster (New York: Oxford University Press, 2011), 140-172.

<sup>8</sup> Citado en Rudolf E. Radocy, y J. David Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Segunda Edición, (Springfield-Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1998).

habilidad musical como un factor mayoritariamente innato, independiente de la inteligencia y no susceptible a influencias externas.

Después de ocho años de investigación, Gordon diseñó su Perfil de Aptitud Musical (*Musical Aptitude Profile*), el cual se enfoca en la creación de imágenes y la sensibilidad del individuo al momento de analizar frases musicales interpretadas en instrumentos de cuerda. Su método incluye ejemplos de una misma melodía con una segunda versión adornada o completamente diferente, la ejecución de dos líneas simultáneas con diversas relaciones dinámicas, o la aceleración o retardo de dos patrones rítmicos. En total, la prueba contiene tres secciones principales y siete subsecciones: (1) Imágenes Tonales (melodía y armonía); (2) Imágenes Rítmicas (tempo y métrica); y (3) Sensibilidad (fraseo, balance y estilo).

Es importante señalar que la validez y fiabilidad de este tipo de pruebas de medición se han convertido en un tema mismo de investigación científica, debido al amplio espectro de variables e influencias que pueden tener impacto en los resultados. Por lo tanto, su aplicación y utilización debe ser moderada y estudiada, en especial al considerarlas como el único procedimiento para predecir y determinar el logro y éxito musicales. De hecho, Rainbow (1965)<sup>9</sup> luego de un extenso estudio en un laboratorio escolar, llegó a la conclusión de que otros criterios y variables son influyentes en el rendimiento musical: (1) rendimiento académico; (2) inteligencia académica; (3) historial socioeconómico; (4) memoria tonal; e (5) interés musical.

En este contexto, Gembris<sup>10</sup> distingue cinco áreas principales de investigación desarrolladas a finales del siglo XX que transformaron las nociones de habilidad musical y sus implicaciones en el desarrollo del individuo, así como su inserción en los paradigmas educativo-musicales contemporáneos: (1) aprendizaje fetal e infantil; (2) ámbito neurobiológico; (3) perspectivas de los expertos; (4) desarrollo en el transcurso vital; y (5) teorías específicas de desarrollo.

Los estudios de Lecaunet (1996) y Trevarthen (1999-2000)<sup>11</sup> sobre aprendizaje fetal e infantil muestran que el desarrollo de la percepción musical comienza meses antes del nacimiento, hecho que cuestiona la etapa en la que la educación musical debe comenzar a ser impartida. Igualmente, Feijoo (1981), Satt (1984) y Hepper (1991)<sup>12</sup> coadyuvaron a determinar la capacidad del feto para discriminar y responder a los estímulos musicales desde aproximadamente el séptimo mes de gestación.

A pesar de la presunción histórica de que la habilidad musical responde a una condición innata, investigaciones en el campo de la genética han demostrado que no existe

---

<sup>9</sup> Citado en Rudolf E. Radocy, y J. David Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Segunda Edición, (Springfield-Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1998).

<sup>10</sup> Heiner Gembris, "The Development of Musical Abilities," en *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson (New York: Oxford University Press, 2002), 487-508.

<sup>11</sup> Citados en Steven M. Demorest, "Biological and Environmental Factors in Music Cognition and Learning," en *MENC Handbook of Research on Music Learning, Volume 1: Applications*, editado por R. Colwell y P. R. Webster (New York: Oxford University Press, 2011), 173-215.

<sup>12</sup> Citados en Heiner Gembris, "The Development of Musical Abilities," en *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson (New York: Oxford University Press, 2002), 487-508.

un cromosoma específico y determinante para este propósito<sup>13</sup>. Por el contrario, los estudios neurobiológicos de Schlaug, Jäncke, Huang, Staiger y Steimetz (1995) y Elbert, Pantev, Wienbruch, Rockstroh y Taub (1995)<sup>14</sup>, han encontrado que la diferencia del plano temporal y el cuerpo calloso entre músicos y no-músicos, es un aspecto anatómico que debe ser entendido como un resultado fisiológico de la formación musical formal o informal. Del mismo modo, Davidson, Howe y Sloboda<sup>15</sup> afirman que el oído absoluto como condición podría ser obtenido luego de una sistemática estimulación musical durante la infancia temprana.

Por otra parte, Lehmann y Davidson<sup>16</sup> sugieren que el desarrollo de las habilidades para la interpretación musical es el resultado de la acumulación de horas de práctica a lo largo de la vida. Desde la perspectiva de las teorías de desarrollo, Hargreaves<sup>17</sup> cita la existencia de etapas específicas para el desarrollo de habilidades que únicamente se presentan en la niñez temprana e infancia, las cuales incluyen: (1) el desarrollo de la agudeza al cantar y escuchar; y (2) la coordinación psicomotriz; y (3) el desarrollo anatómico requerido para la ejecución instrumental, estos últimos, aspectos esenciales para la profesionalización en el campo de la interpretación. Desde esta misma perspectiva, Gordon<sup>18</sup> afirma que la aptitud musical puede ser nutrida y potencializada<sup>19</sup> principalmente durante los primeros nueve años de vida, luego de lo cual la misma se define y estabiliza en el nivel hasta entonces alcanzado.

Desde otra perspectiva, Radocy y Boyle<sup>20</sup> determinan que aspectos como la creatividad (Getzels y Jackson, 1962; y Guildford, 1957), el género o la raza (Gilbert, 1942; Bentley, 1996; y Figgs, 1976) no son influyentes en la habilidad musical del individuo o en su desarrollo musical profesional. Por su parte, Davidson, Howe y Sloboda<sup>21</sup> proponen una variedad de factores externos que impactan significativamente en el desarrollo de la profesión musical, en especial en áreas interpretativas, sintetizadas en las siguientes categorías: (1) padres que asisten a las clases y apoyan la práctica/estudio; (2) hermanos que instruyen e influyen efectivamente en los niños más pequeños; (3) compañeros que comparten valores e intereses; (4)

<sup>13</sup> Rudolf E. Radocy, y J. David Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Segunda Edición, (Springfield-Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1998).

<sup>14</sup> Citados en William Forde Thompson, y E. Glenn Schellenberg, "Cognitive Constraints on Music Listening", en *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson (New York: Oxford University Press, 2002), 461-486.

<sup>15</sup> Jane W Davidson, Michael H. A. Howe y John A. Sloboda, "Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span," en *The Social Psychology of Music*, editado por D. J. Hargreaves y A. C. North (New York: Oxford University Press, 1997), 188-208.

<sup>16</sup> Andreas C. Lehmann, y Jane W. Davidson, "Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance," en *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson (New York: Oxford University Press, 2002), 542-560.

<sup>17</sup> Citado en *ibid*.

<sup>18</sup> Edwin Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*, (Chicago: Gia Publications, 1997).

<sup>19</sup> Anthony Kemp, y Janet Mills, "Musical Potential," en *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, editado por R. Parncutt y G. E. McPherson (New York: Oxford University Press, 2002), 3-16.

<sup>20</sup> Rudolf E. Radocy, y J. David Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Segunda Edición, (Springfield-Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1998).

<sup>21</sup> Jane W Davidson, Michael H. A. Howe y John A. Sloboda, "Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span," en *The Social Psychology of Music*, editado por D. J. Hargreaves y A. C. North (New York: Oxford University Press, 1997), 188-208.

artistas profesionales que motivan e inspiran; y (5) características personales y educativas de los profesores.

En este contexto, Zdzinski<sup>22</sup> infiere que a pesar de la influencia definitiva de los profesores en el aprendizaje musical, las influencias sociales y ambientales también tienen un papel decisivo en el proceso de desarrollo musical. Zdzinski divide su teoría en cuatro áreas principales: (1) Hogar y familia: historial musical familiar, actividades musicales familiares, participación de los padres en las actividades, música en el hogar, estructura ambiental, creencias y expectativas de los padres, estilo de crianza, estructura familiar, número de hermanos; (2) Compañeros: amigos, romances, grupos, compañeros de curso, compañeros musicales, modelos adultos, familia escolar; (3) Escuela y comunidad: organización escolar, horarios, exámenes, espíritu escolar, ambiente en el aula, conflictos de programa y de los maestros, organizaciones de padres, de la comunidad y de la iglesia; (4) Medios de comunicación: música, televisión, películas, computadoras, video juegos, teléfonos celulares, redes sociales.

### 3. Implicaciones

La comprensión de los fundamentos del desarrollo musical mencionados constituye un requisito esencial al momento de organizar y diseñar un sistema de educación musical. Durante el último lustro el sistema educativo ecuatoriano ha seguido un proceso de reestructuración que ha alcanzado la educación general así como la musical especializada ofrecida en conservatorios, instituciones encargadas de la instrucción musical instrumental para niños y niñas a partir de los siete hasta los dieciocho años de edad. Este proceso de reestructuración ha implicado: (1) la exclusión de la música como una asignatura independiente y secuencial en los planes de estudios de educación general; (2) la regulación de la educación musical especializada de conservatorio según las normas y reglamentos propios de la educación general; y (3) el inicio de la educación musical especializada en los conservatorios durante la niñez tardía, etapa en la que la habilidad musical está ya definida y estable.

La exclusión de la educación musical como una asignatura independiente, secuencial y obligatoria en el currículo escolar general negaría ciertamente todos los aspectos relevantes y fundamentales de la investigación, historia y filosofía educativas, desconociendo también los conceptos esenciales de la habilidad, desarrollo e inteligencia musical. Algunas consecuencias de la aplicación de esta normativa serían: (1) la habilidad musical de la población del país no sería nutrida ni desarrollada; (2) impactaría inevitablemente la riqueza musical, concepción social y actividad musical del país; (3) desconocería la obligación del Estado respecto a la formación integral que incluye una educación musical específica para profesionales, amateurs y aficionados <sup>23</sup>.

Por su parte, la regulación de los conservatorios según la reglamentación diseñada para la educación general tendría las siguientes repercusiones: (1) los conservatorios deberían aceptar estudiantes universalmente, lo que significa que no podrían aplicarse criterios o procedimientos de selección; (2) este hecho implicaría que dichas instituciones estarían superpobladas, afectando la efectividad de la enseñanza instrumental; (3) debido a

---

<sup>22</sup> Stephen F. Zdzinski, "Development of a Social Environment of Instruction Model for Music Education," en *Advances in Social-Psychology and Music Education Research*, editado por P. M. Ward-Steinman (England: Ashgate Publishing Limited, 2011), 85-92.

<sup>23</sup> Bennett Reimer, *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, Tercera Edición (New Jersey: Prentice Hall, 2003).

las restricciones presupuestarias, dichas instituciones no serían capaces de resolver los requerimientos de espacio, instrumentos y plantas docentes indispensables para un desarrollo musical adecuado.

Iniciar la educación musical instrumental y especializada durante la niñez tardía implicaría como se ha descrito en el presente artículo, desestimar el periodo vital más importante del desarrollo humano en el aspecto musical, el cual inicia a los 7 meses de gestación y finaliza entre el octavo y noveno año de vida. Así, el sistema educativo musical ecuatoriano se distanciaría de la tendencia pedagógica internacional que promueve el inicio de instrucción formal a una edad cada vez más temprana. Las consecuencias de esta regulación serían especialmente notorias durante los estudios a nivel superior, etapa en la cual la profesionalización se fundamenta en el elevado desarrollo de la capacidad musical y en el perfeccionamiento de las capacidades psicomotrices, auditivas, fisiológicas y cognitivas, ya adquiridas y formadas durante la niñez temprana e infancia.

Por estos y otros motivos, resulta fundamental y prioritaria la reformulación del proceso de reestructuración de la educación musical en curso, con el fin de considerar efectivamente los aspectos básicos de la instrucción y desarrollo musical filosófica y científicamente establecidos en el contexto internacional. Esta reorientación podría incluir la creación y/o regulación de programas de educación musical temprana; la inserción de la asignatura musical en el currículo de la educación general en una base secuencial, específica, independiente y obligatoria; la creación de normas y regulaciones específicas para los conservatorios como instituciones de educación musical especializada; el inicio de la educación en los conservatorios a partir de los cinco años de edad; y la implementación de un proceso de selección periódico en los conservatorios basado en la medición de aptitud y capacidad musicales, la valoración del rendimiento musical y académico, y el análisis de distintos factores relativos a la motivación.

El diseño y estructuración de un sistema de educación musical y su respectiva organización curricular, deben constituirse sobre los aspectos más relevantes y esenciales de los paradigmas educativos actuales, y debe tomar en cuenta sus consideraciones y conclusiones científicas, filosóficas y pedagógicas. El impacto de su ejecución será definitorio en la formación humana y profesional de la sociedad en su conjunto, y su trascendencia alcanzará las generaciones presentes y futuras que delimitarán la realidad musical del país aún por construir.

## **Bibliografía:**

- Davidson, Jane W., Michael H. A. Howe, y John A. Sloboda. "Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span." En *The Social Psychology of Music*, editado por D. J. Hargreaves y A. C. North, 188-208. New York: Oxford University Press, 1997.
- Demorest, Steven M. "Biological and Environmental Factors in Music Cognition and Learning." En *MENC Handbook of Research on Music Learning, Volume 1: Applications*, editado por R. Colwell y P. R. Webster, 173-215. New York: Oxford University Press, 2011.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: basic Books, 1983.
- Gembris, Heiner, y Jane W. Davidson. "Environmental Influences." En *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, editado por R. Parncutt y G. E. McPherson, 17-30. New York: Oxford University Press, 2002.
- Gembris, Heiner. "The Development of Musical Abilities." En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson, 487-508. New York: Oxford University Press, 2002.
- Gordon, Edwin. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: GIA Publications, 1997.
- Kemp, Anthony E., y Janet Mills. "Musical Potential." En *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, editado por R. Parncutt y G. E. McPherson, 3-16. New York: Oxford University Press, 2002.
- Lehmann, Andreas C., y Jane W. Davidson. "Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance." En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson, 542-560. New York: Oxford University Press, 2002.
- Radocy, Rudolf E., y J. David Boyle. *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Segunda Edición. Springfield-Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1998.
- Reimer, Bennett. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, Tercera Edición. New Jersey: Prentice Hall, 2003.
- Runfola, Mark, y Keith Swanwick. "Developmental Characteristics of Music Learners." En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson, 373-397. New York: Oxford University Press, 2002.
- Swanwick, Keith. "Musical Development: Revisiting a Generic Theory." En *MENC Handbook of Research on Music Learning, Volume 1: Strategies*, editado por R. Colwell y P. R. Webster, 140-172. New York: Oxford University Press, 2011.
- Thompson, William Forde, y E. Glenn Schellenberg. "Cognitive Constraints on Music Listening." En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por R. Colwell y C. Richardson, 461-486. New York: Oxford University Press, 2002.
- Zdzinski, Stephen F. "Development of a Social Environment of Instruction Model for Music Education." En *Advances in Social-Psychology and Music Education Research*, editado por P. M. Ward-Steinman, 85-92. England: Ashgate Publishing Limited, 2011.